

PROCESOS DE CAMBIO Y MEJORAMIENTO PEDAGÓGICO: LA COLONIALIDAD DE LA DOCENCIA Y LOS AVATARES DE LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE, UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE.

Change and Enhancing Pedagogic Processes: Teaching Coloniality and the Roads of Teacher Evaluation, a Working Experience on the University of Chile
Adrián Baeza Araya¹

RESUMEN

Se presentará una conceptualización de la colonialidad de la docencia como una matriz de comprensión de la educación, desde la experiencia de trabajo implementando la evaluación del docente en la Universidad de Chile. El lado oscuro de la educación es visto como la subalternidad de la docencia, desde el punto de vista de la relación que tiene con el modelo de sujeto cognoscente de la Modernidad, el cual ha sido pesquisado en el transcurso del proyecto como ejes del discurso de los docentes que participan en la evaluación. El texto se centra en grandes problemas implícitos en la manera en que diferentes unidades académicas enfrentan la adopción de un nuevo modelo de evaluación docente como problema de cultura docente.

Palabras clave

Evaluación del docente – colonialidad – docencia universitaria – subalternidad

Trabajo recepcionado : diciembre 2004

Trabajo aceptado: agosto 2005

1. Departamento de Pregrado, Universidad de Chile, Diagonal Paraguay 265, oficina 1504, Santiago. Fono 6782150. Email abaeza@uchile.cl

ABSTRACT

Based upon a working experience in University of Chile teacher evaluation, a conception on the coloniality of teaching is presented as a matrix for understanding change in education. Subalternity of teaching is considered the hidden side of education, from the point of view of its relation with the knower subject model of Modernity, which has been perceived during the project as discursive streams of the working teacher groups involved in evaluation. The text is concerned with broad problems entailed in how different academic units in the University of Chile are facing the adoption of a new evaluative model of teaching evaluation as a teacher's culture issue.

Keywords

Teacher Evaluation – coloniality – Higher Education Teaching - subalternity

INTRODUCCIÓN

La Universidad de Chile ha venido desarrollando intensamente, durante los últimos cinco años, un proceso institucional de mejoramiento de la calidad de la docencia que se ha traducido en diversas líneas de trabajo que abarcan desde una reforma curricular hasta el desarrollo de un modelo corporativo de evaluación del docente y de la docencia, punto este último en particular desde el cual se originan los planteamientos que se expondrán en este texto.

Contexto Investigativo del Trabajo.

Cuando nos planteamos el problema de la evaluación del docente, realizamos un diagnóstico de todos los instrumentos evaluativos utilizados por las unidades académicas. Cuatro características, derivadas de sus supuestos implícitos, sintetizan el panorama de esos instrumentos, los que, creo, son extensibles de alguna forma a lo que ocurre también en otras instituciones:

- Hipertrofia de la capacidad del estudiante como fuente informativa, dándole voz para temas y aspectos oblicuos a su mirada.
- Ítems contruidos con escalas obvias que explicitan lo positivo y lo negativo.
- Modelo docente de profesor transmisivo como referente válido (el docente explica bien, resuelve las dudas, etc.)
- Concepción carismática de la profesionalidad docente (el docente es ameno, tiene buena disponibilidad para atender fuera del aula, etc.)

Este paisaje nos hizo comprender la necesidad, en primer lugar, de trazar un planteamiento evaluativo, de carácter exploratorio, pero con instrumentos que tuviesen a la base un objeto claro sobre el cual pesquisar información que pudiera contribuir a la docencia en su dimensión pedagógica, habida cuenta de que estas instancias no estaban rescatando apropiadamente lo relativo al corazón de la docencia, la relación del estudiante con el conocimiento, perdiéndose en los meandros de una mirada más bien administrativa cuando no mistificadora.

La mirada evaluativa se suele concentrar sobre el docente individual, pero sin dirimir claramente cuál es el radio de acción sometido a su control, en primer lugar, y junto con ello cuáles son los espacios de su acción sobre los cuales no puede tenerlo porque responden a condicionantes culturales del medio en el que está inserto. El imaginario pedagógico construye una concepción asimismo mistificada del docente como sujeto individualmente trascendente para la formación del estudiante, lo que se traduce en una hiperresponsabilización del docente respecto del proceso educativo (adjudicándole aspectos de organización curricular, infraestructura, disponibilidad de recursos, etc.) y, por supuesto, la suposición de que el único responsable por la mejora de su propio desempeño no es otro que él mismo, puesto que el cuestionario, vicario de la autoridad, se orienta sólo a controlar el cumplimiento (o incumplimiento) de los indicadores esperados.

Excluimos de nuestro modelo, entonces, los elementos ligados a infraestructura, organización curricular, recursos, que son factores modelizadores de la práctica docente pero que escapan en buena medida a las posibilidades de intervención directa del profesor, y nos quedamos con un objeto de estudio conformado por tres procesos en relación mutua e interdependiente: enseñanza, aprendizaje y conocimiento (e-a-c). Los tres conforman un núcleo presente en diversas formas de docencia, trátase de cátedras, laboratorios, ayudantías, terrenos, etc., con lo cual podíamos cubrir el problema de la heterogeneidad de prácticas existentes para poder contar con información estable, comparable y sustantiva de todas las facultades. En este triángulo en que se recorta la mirada, sin duda, se pierden particularidades que pueden ser relevantes para los actores de cada unidad en particular, sin embargo, en ese punto actuamos con el convencimiento de que para mejorar la actual cultura evaluativa se debe avanzar en cuatro acciones: evaluar a otros, evaluarse a sí mismo, ser evaluado, y buscar la convergencia de las diversas iniciativas que se están llevando a cabo, armonizando miradas y buscando complementariedades.

El núcleo de trabajo e-a-c busca precisamente redirigir la mirada hacia el aspecto pedagógico de la docencia de la universidad, permitiendo contar con información sustantiva que colabora con el mejoramiento de la docencia tanto en sus aspectos individuales como colectivos a partir de su división en cuatro dimensiones: Propuesta Docente, Interacción Pedagógica, Satisfacción de Necesidades y Reflexión sobre la Acción (Baeza, 2003). Estas dimensiones intentan mostrar, cada una, un aspecto de la relación entre los vértices del triángulo evaluado. Es decir, en cada una de ellas se inter-penetrán permanentemente los tres procesos involucrados. Esto marca una diferencia significativa con la aproximación de los instrumentos tradicionales de encuestas docentes en la medida en que las dimensiones en que estos ordenan la información que recogen corresponden a una desagregación, principalmente, de tareas docentes, pero no de áreas pedagógicas. De ellas se desprenden los nueve criterios que corresponden, en la etapa en que nos encontramos, a la información posible de obtener desde la mirada del estudiante: Selección y organización del conocimiento, Principios evaluativos de la acción docente, Acceso al conocimiento promovido, Relación Teoría-Práctica, Relaciones Interpersonales, Formación Valórica, Orientación al Perfil de Egreso, Reflexión sobre la acción y Validez de los interlocutores. Junto a ella el docente realiza una autoevaluación en estos mismos términos, la cual obviamente, sirve para contrastar ambas miradas. Posteriormente se unirán al modelo los instrumentos de pares y de superiores. En este proceso de socialización aún nos encontramos trabajando.

Un segundo punto es que, debido a la heterogeneidad de subculturas docentes albergadas en nuestras unidades académicas, se hacía imposible construir un solo perfil docente universitario que pudiera ser validado por/para todas las unidades, las cuales tienen grados diversos de aproximación al hecho pedagógico. Ello nos llevó a tomar la decisión de no validar ningún perfil a priori, sino a trabajar con cada unidad académica en la determinación de éste, pese a la difundida opinión de "que toda

aproximación al tema de la evaluación del profesorado universitario debe partir precisamente de la elaboración de un modelo sobre cómo debe realizarse esa función en la práctica y someter a información pública dicho modelo con el fin de estimar el grado de consenso que existe sobre el mismo" (De Miguel, 1991). De partida esto nos obligó a no utilizar escalas en que fuese evidente la progresión positivo-negativo, y a que los ítems se construyesen de tal modo que pudieran responder a distintas formas de entender la docencia. La idea fue entonces proponer una batería de posibilidades frente a las cuales se pudieran definir las unidades, haciendo que no necesariamente lo que fuese considerado bueno por una de ellas lo fuese para todas. Iniciamos entonces un periplo por algunas opciones categoriales, dentro del cual hicimos una detención significativa en el modelo de perspectivas curriculares de educación superior que hizo Julia Romeo (Romeo, 1998) basándose en categorías de Pérez Gómez y Gimeno Sacristán. Su modelo distingue cuatro Perspectivas Curriculares (Academicismo, Perspectiva Técnica, Perspectiva Práctica y Perspectiva Holística. Las distinciones entre ellas se establecen a partir de algunos ejes de figura claves: metas, objetivos, misión, formas de enseñanza, entre otras. Desde aquí arribamos, finalmente, a nuestra propia categorización, contando, además, con la inestimable colaboración de dicha autora. Nuestra propuesta, planteada como un panorama de modelos docentes entendidos como "culturas", consta de tres modos de entender la docencia, tres sistemas de creencias y prácticas o, también, tres tipos de cultura docente: el que hace énfasis en los contenidos, el que hace énfasis en los objetivos de logro y el que se preocupa de los procesos. Los tres pueden entenderse, a la luz de las perspectivas curriculares de Romeo, como aproximaciones con fundamentos teóricos diferentes y excluyentes entre sí. Sin embargo, en el ámbito de la experiencia real de la docencia, suelen aparecer mezclados constituyendo un perfil híbrido no sólo a nivel del docente individual sino de la organización.

Usualmente la construcción de un instrumento evaluativo lleva aparejada la determinación de un perfil único de docente frente al cual se categoriza un desempeño según el grado de acercamiento a éste. En nuestro caso, como dijimos, no quisimos actuar de esta forma por dos razones:

1. no nos parecía apropiado determinar un solo deber ser de la docencia para todas las unidades que configuran la Universidad de Chile,
2. nos interesaba, más que imponer una visión monolítica de la docencia y del docente, producir una instancia que permitiera a cada unidad empoderarse de la definición, promoviendo una dinámica reflexiva más valiosa que el deber ser en sí mismo.

De esta forma, utilizamos la encuesta, que era el instrumento más usado y por ello menos amenazador, más como un test de diagnóstico que como una pauta de valoraciones para los informantes, los cuales sólo fueron compelidos a optar por cómo se vislumbraba la práctica de un docente frente a diversas descripciones posibles de un mismo hecho pedagógico, sin que pudiesen saber a priori, ni ellos ni los profesores que se evaluaron, si cada una era positiva o negativa, pues esa cualidad depende de la definición que cada unidad se dé a sí misma. En esta definición hemos andado un camino en el que la preocupación fundamental que nos ha animado es el de poder establecer como referente evaluativo una construcción auténtica que tenga como fuente de origen la propia cultura docente de la unidad académica. Pero ello no es fácil. Intentamos hacer un equilibrio entre la necesidad del nivel central institucional de contar con información uniforme para toda la universidad respecto de cómo se desarrolla la docencia y la fragmentación en que habitan las unidades académicas.

Dos supuestos nos guiaban para confiar en la significatividad de la información que la evaluación debía presentarles: primero, los perfiles de referencia serían contruidos por cada

unidad académica de acuerdo con su propio lenguaje, utilizando nuestras categorías a modo de una *koiné* pedagógica que permitiera la comparatividad. Segundo, esas categorías utilizadas (énfasis en contenidos, en objetivos y en procesos) no constituyen teorías especializadas, sino que son marcos amplios que se hallan a mitad de camino entre la especialización y el acercamiento intuitivo a la docencia, pues dan cuenta de formaciones culturales tanto discursivas como asimismo portadoras de determinadas prácticas docentes.

La hipótesis que nos interesa probar, y en la cual estamos trabajando, es que una evaluación auténtica debe focalizarse en la reflexión colectiva de una comunidad académica respecto de sus propios referentes más que en el referente mismo y las modalidades pedagógicas que lo sustenten. A saber, nos parece más acertado que una comunidad comparta auténticamente un punto de vista, entendiendo por autenticidad su explicitación desde el nivel del discurso al de la práctica colectiva, por tradicional que pueda parecer, a la posibilidad de que se adscriba a un modelo patentado que resulta exógeno a la cultura local. A la base de estas ideas, se sitúa nuestra certeza de que, siendo el origen de la cultura docente un proceso de interacción entre sujeto y comunidad educativa (en un sentido amplio que incluye a las instancias tanto primarias como secundarias), es dentro de esa misma interacción (en particular, ahora, al interior de una determinada agencia secundaria que es la Universidad) que debe producirse el desarrollo de la docencia, en torno a la cultura docente que anima el quehacer de dicha unidad. La colectividad de este proceso, su carácter comunitario, está dado por el hecho de que los procesos educativos (a diferencia de los instruccionales) son de orden institucional y se producen en la medida en que las recurrencias de discursos y prácticas pasan a constituir las estructuras de pensamiento de los sujetos, tanto de los estudiantes como de los docentes, que

no son sino estudiantes (en cuanto a la base de conocimientos para su práctica pedagógica) en un rol distinto. De aquí nuestro interés en que, al interior de las Facultades, se constituyeran "comunidades" docentes en torno a la constitución de perfiles docentes de referencia, de acuerdo a los propósitos formativos que pudieran articularlas (y que, por tratarse de instrumentos que ya tienen un proceso de trabajo anterior ligado a la reforma curricular, vinculamos a los perfiles de egreso de las carreras y programas), buscando siempre constituir el menor número posible de estas comunidades en cada Facultad.²

METODOLOGÍA

El trabajo desde el discurso pedagógico de las unidades: los bordes del trabajo docente

Al comenzar el trabajo de elaboración del perfil de referencia para la evaluación del docente con una unidad académica, se le solicita a ésta que, en primera instancia, designe un grupo de académicos para la construcción del perfil de referencia evaluativo. Entre los condicionantes que se sugieren para su constitución se hallan los siguientes

- Debe estar integrado por personas con jornada completa, que conozcan la dinámica académica de la Facultad.
- Deben ser personas que conozcan bien la carrera, ciclo o unidad que se quiera evaluar.
- Deben ser personas reconocidas, con clara legitimidad entre sus pares.

Inicialmente partimos con un muy precario instrumento que repartía rasgos pedagógicos según cada categoría de análisis (de contenidos, objetivos y procesos) en una matriz de doble entrada de la cual debían seleccionar aquello que les pareciese óptimo. Sin embargo, a poco andar comprobamos la estrechez del

2. Así por ejemplo, en la Facultad de Medicina se elaboró un solo perfil para las ocho carreras, bajo el supuesto formativo de que todas ellas pertenecen al mismo propósito formativo inscrito en las ciencias de la salud. En la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas, en cambio, las cuatro carreras se articularon en torno a dos perfiles de trabajo: el del Ciclo Básico, que ya se encuentra elaborado, y el del Ciclo Profesional. Este último, en el proceso de construcción del Perfil que aún no ha concluido, fue dividido a su vez en dos grupos: carreras con propósitos formativos más bien de carácter académico ("científico" es el término que utilizaban en esa unidad) como Química y Bioquímica; y carreras con propósitos profesionalizantes como Química y Farmacia e Ingeniería en Alimentos.

planteamiento y tuvimos que cambiarlo por un cuestionario de preguntas abiertas que nos obligó a replantear el trabajo. El objetivo del trabajo se orientó a recoger, mediante una metodología de tipo cualitativo, el discurso pedagógico de estos grupos en función de nuestros nueve criterios de trabajo ya reseñados, para luego construir el perfil local ideal de referencia. Para el análisis final y toma de decisión con los grupos de trabajo construimos mapas arbóreos en que figuraban las opiniones de los grupos, el criterio al que correspondían, y por supuesto las categorías de análisis o modos de docencia.

Podemos decir que en el proceso de desarrollar referentes locales de evaluación estábamos dispuestos a vérmolas duramente con tres tipos de negociaciones, una político-administrativa que consistía en la gestión con las autoridades de cada unidad académica de la puesta en marcha de esta iniciativa con carácter exploratorio. Otra de carácter técnico con los responsables del desarrollo docente en cada unidad, así como también con los departamentos especializados y oficinas docentes presentes en algunas de ellas y finalmente una dedicada a vencer los anticuerpos que genera cualquier iniciativa de evaluación en una organización, y que se orienta fundamentalmente a discutir con los evaluados las formas, los propósitos y sobre todo las consecuencias, positivas y negativas, de la evaluación.

Lo que no podía estar en nuestras previsiones era la negociación de tipo cultural que tendríamos que entablar para lograr que las unidades, antes incluso de discutir sus propias ideas, se viesan a sí mismas como comunidades, aun cuando pudieran estar completamente a favor de la implementación del modelo evaluativo. Para John Elliot, "la naturaleza esencialmente indefinible de lo bueno significa que jamás es posible erradicar por completo la divergencia de comprensión" (Elliot, 1998), pero en nuestro caso la dificultad venía dada porque el desafío era ponerse de acuerdo y definir como referente aquello sobre lo cual...ya estaban de acuerdo, pues el discurso colectivo

de los docentes tendía a organizarse en función de ciertas estructuraciones producidas por las diversas culturas docentes (academicista, racionalista técnica y de procesos), pero cuyas condiciones no se hallaban explícitas al interior de la comunidad.

Aunque en la construcción del instrumento de evaluación como en los esquemas didácticos en que presentamos las categorías de trabajo a los grupos tuvimos especial cuidado de evitar demonizaciones o santificaciones de ninguna índole que pudiera inducir en la toma de decisiones y acuerdos colectivos más por el discurso pedagógico de moda que por sus reales creencias, ocurrió que muchas de las decisiones de los grupos contradecían flagrantemente el hecho de que la mayoría de sus opiniones se encontrara en una categoría que no les resultase adecuada (digamos en énfasis en contenidos, por ejemplo), cuando otra tendencia, de procesos en particular, parece mostrarse como políticamente correcta y deseable. Ello motivaba decisiones inauténticas pues a veces arguyeron, como ocurrió en el área de la arquitectura, que al momento de contestar los instrumentos para comenzar el trabajo de definición no tenían a la vista o no habían comprendido a cabalidad los conceptos de las tres categorías, usadas posteriormente en diagramas arbóreos donde se clasifica el discurso de las opiniones por ellos emitidas con el fin de discutirlos y tomar decisiones. Una vez que quitamos la identificación de las categorías de análisis que figuraban en los mapas arbóreos durante el período de decisiones, el debate se volvió mucho más contundente, y por ende, el logro de acuerdos se hizo más difícil, pero ello contribuyó a asumir la propia heterogeneidad del referencial evaluativo que se determinaba. Esto no resolvió totalmente el problema. Es posible ver, en el discurso pedagógico de los actores involucrados, de qué modo las ideas del discurso pedagógico en boga son asumidas por los docentes a partir de un sustrato academicista que actúa como estructura previa asimiladora del nuevo lenguaje. En este punto nos encontramos trabajando hoy, y por ello no será materia de este texto en particular.

RESULTADOS

Del trabajo desarrollado y los problemas decisionales, podemos extraer algunas características que adopta en el contexto de nuestra docencia universitaria lo que llamaremos la matriz quimérica de la docencia (una vieja concepción del fenómeno pedagógico como diálogo racional de singularidades, a la cual caracterizaremos más adelante) en tanto que barrera para el cambio pedagógico en la institución, en la medida en que esta idea se ha naturalizado y, por ende, se ha vuelto incompatible frente a las actuales demandas por una mayor integración.

Para Bourdieu, "es legítima una institución, una acción o una costumbre que es dominante y no se conoce como tal, es decir, que se reconoce tácitamente (...) Es un lenguaje que produce lo esencial de sus efectos pareciendo no ser lo que es" (Bourdieu, 1990), es decir, ocultando su condición de lenguaje, de convencionalidad, de arbitrariedad cultural, dado lo cual podemos deducir que existe una relación de complicidad entre cultura legítima y subalternidad, y entre el origen europeo de esa cultura legítima, ligado a la matriz del sujeto de la modernidad, y la colonialidad del poder que la instrumentaliza en América Latina, "colonialidad del poder" que opera sobre la base del establecimiento de una necesaria "diferencia colonial", es decir, "the classification of the planet in the modern/colonial imaginary, by enacting coloniality of power, an energy and machinery to transform differences into values" (Mignolo, 2000b). A través de esos mecanismos "colonial modernities (...) has built a frame and a conception of knowledge based on the distinction between epistemology and hermeneutics and, by doing so, has subalternized other kinds of knowledge", entre los cuales se encuentra, por supuesto, el saber experiencial del docente, tanto el individual, en el cual el sujeto ha sido incorporado mediante los procesos diversos de socialización tanto primaria como secundaria, como el colectivo organizacional, al cual es adscrito a través de la pertenencia a una determinada cultura

organizacional/institucional. A nivel de la docencia, es la propia práctica pedagógica y su saber experiencial lo que resulta invisibilizado por la hegemonía del discurso epistemológico de las disciplinas como foco explícito y como referente educativo de la acción docente, bajo la idea de que la disciplina en su estructura es pedagogizable por sí misma. Sobre este terreno, forjado por la construcción histórica del academicismo desde la herencia de la escolástica medieval y posteriormente del positivismo de las ciencias naturales, se asientan más tarde las nuevas concepciones prescriptivas acerca de la naturaleza del acto docente, articulando de modo heterogéneo unos estratos y otros, pero siempre desde la exterioridad de la acción pedagógica. O bien, dejando a la propia labor pedagógica y su conocimiento práctico como la exterioridad de la especificidad educativa.

Si bien nuestro propósito inicial es el de reconocer la heterogeneidad propia de cada cultura docente y trabajar sobre ella y sobre sus propias concepciones pedagógicas; las concepciones que vamos a presentar aquí constituyen un punto ciego de la cultura docente del cual nacen barreras para el desarrollo de la actividad de mejoramiento, trátase del perfeccionamiento académico, de la evaluación docente u otras, pues son concepciones que se hallan naturalizadas al interior de la dimensión colonial de la cultura docente. Por lo tanto, constituyen metadificultades para un proyecto pedagógico crítico que obligan a resituar la estrategia en términos del cambio 2, al que se refieren Watzlawick y Weakland. Para ellos, "existen dos tipos diferentes de cambio: uno que tiene lugar dentro de un determinado sistema, que en sí permanece inmodificado, y otro, cuya aparición cambia el sistema mismo" (Watzlawick & Weakland, 1995) (passim). En el caso del cambio 1, las reglas de funcionamiento del sistema permanecen intactas y, en buena medida, el cambio es producto de su capacidad generativa; mientras en el caso del cambio 2, la alteración se produce desde el exterior, desde un desequilibrio – podríamos decir al modo de Piaget – que vuelve ineficaces esas condiciones del sistema para manejar el equilibrio alterado,

ante lo cual se hace necesaria una modificación sustancial del sistema. "Como base de acción, la tradición puede ser considerada, por tanto, como un miembro de identidad", el cual "puede actuar sin provocar cambio alguno". El cambio pedagógico al que hacemos referencia, entonces, poco tiene que ver con las iniciativas de reforma o cambio ligadas a la productividad y la integración sistémica a la imaginaria informacional de la globalización.

Problemática 1: Sobredeterminación disciplinaria de lo pedagógico

Es comprensible que, al no haber referentes pedagógicos explícitos en el sujeto, éste recurra a la estructura de su disciplina como criterio pedagógico, trátase de la estructura codificada, como ocurre en la vertiente enciclopedista del academicismo, o en la estructura de producción como en la vertiente comprensiva (Romeo, 1998). Sin embargo, como dice Romeo, "la perspectiva académica asume una postura de minusvalía frente a los apoyos pedagógicos en cuestiones de enseñanza; incluso, continúa aseverando que basta con contar con conocimientos sobre algo para poder enseñarlos, para transmitirlos" (Romeo, 1998). En este punto vemos de qué manera se restringe la mirada educativa a partir de la consideración de la racionalidad disciplinaria como referente para la relación alumno-profesor en términos del desarrollo de la racionalidad profesional por parte del educando.

Ocurrió, por ejemplo, que en una unidad académica se defendía la idea de que debería construirse un perfil de referencia para cada área temática involucrada en la carrera. Esas áreas eran 3: la tecnológica, la humanista y la profesional. El argumento consistía en que las tres tienen una "naturaleza esencial" que les es propia y que impide lograr acuerdos de orientaciones con respecto a las otras tres. Esta imposibilidad se fundamenta en que cada área se inclina de diverso modo frente a las siguientes tensiones:

- La posibilidad de permitir creatividad versus la necesidad de alcanzar estándares.

- Una aproximación teórica versus una aproximación práctica del área disciplinaria a la realidad profesional.

De esta suerte, la epistemología reemplaza a la pedagogía bajo el supuesto de que su propia racionalidad es el cauce propio y legítimo de vinculación entre los sujetos que participan en el hecho educativo. Sin embargo, paralelamente corran otras razones que no fueron de tipo epistemológico, sino más bien pragmático.

Accedemos entonces a un círculo poco virtuoso en el cual han estado desenvolviéndose los estudiantes desde hace mucho tiempo. La heterogeneidad de las prácticas docentes y la falta de códigos culturales comunes con ellos fuerzan el desempeño del estudiante hacia un aprendizaje estratégico, que, a la larga, se vuelve cuestionable pese a su éxito en el corto plazo.

Problemática 2: Diversidad y secuencia deseables

Derivada de la anterior, existe también la idea de que resulta negativo el esfuerzo de consensuar orientaciones comunes en lo pedagógico, bajo la hipótesis de que toda diversidad docente es positiva. Frente a esa valoración, se percibe la construcción del Perfil de Referencia como una innecesaria y perniciosa uniformidad de prácticas y criterios que merma la riqueza de experiencias que un estudiante podría tener con docentes que respondan a sistemas de creencias pedagógicas muy distintas. Ello pudiera ser cierto si cumpliera con la condición de que los fragmentos que componen esa totalidad heterogénea fuesen neutros, es decir si la heterogeneidad fuese efectivamente pluralidad y no una aparente desintegración que converge en algunas líneas discursivas de fondo que no son en realidad tantas, como lo han percibido las respuestas a las encuestas, y que establecen diferencias y valoraciones entre los sujetos (los buenos y los malos estudiantes), entre los contenidos (las asignaturas de élite y las asignaturas

complementarias, lo teórico sobre lo práctico), proyectando la diferencia cognitiva docente-estudiante, inocente en lo superficial de su imagen racionalista (el que sabe-el que no sabe) a la relación entre culturas (las que saben para producir y enseñan – las que saben para recibir y aprenden).

Asimismo, cuando esta posición adopta un carácter más progresista se defiende la idea de que esta diversidad debería respetar una secuencia que obedezca a la naturaleza de ciertas áreas, ciclos o cualquier otra suerte de clasificaciones que se utilicen para segmentar la organización curricular de una carrera o conjunto de ellas. Así por ejemplo, se ha propuesto que en un primer momento debería posibilitarse un acercamiento tradicional a la formación del estudiante, de corte enciclopedista, el cual posibilitaría manejar bien una disciplina otorgándole lo necesario para abordar mejor la segunda instancia de su desarrollo, la profesional, en la cual el acercamiento pedagógico debiese ser profesionalizante y centrado en el desempeño observable. Por último, tras ellas, se le podría "permitir" el paso a un estadio de formación en que el diálogo, la creatividad y la crítica forman los ejes de un trabajo que potencie a la persona, sus capacidades y valores.

En la base de estas ideas se halla, en primer lugar, la imagen de un estudiante en tanto que sujeto vacío, carente de capital disciplinario, y con el cual, por ello, es imposible dialogar; y por ello el diálogo del docente si no se establece consigo mismo lo hace, en el mejor de los casos, sólo con algunos pocos estudiantes, los que cuentan con un capital disciplinario más cercano al suyo, cobrando con ello mayor valor. Sobre decir que la raíz histórica de esta imagen es la del racionalismo académico que caracteriza al énfasis en contenidos. En un primer momento histórico, cuando aún podía constatar una adecuada homogeneidad cultural en las aulas entre los estudiantes y sus docentes, la carencia era entendida como "un estado de no formación". Tras el fenómeno de la masificación de la enseñanza, rota ya la comunidad de códigos entre docentes y estudiantes, esa carencia adopta un cariz

negativo que termina dando forma, entre otras cosas, a la profecía auto cumplida.

Además, se expresó la idea de que cada sistema de creencias, el de contenidos, objetivos o el de procesos, son aproximaciones parciales a un mismo fenómeno y que, por ende, resultan complementarios entre sí, sin reparar en que más bien constituyen visiones totalizantes del fenómeno pedagógico que pueden resultar excluyentes. En este punto nuestros esfuerzos didácticos aún han sido insuficientes para superar esta idea.

Pese a la inicial apariencia de heterogeneidad en los discursos, en todo caso, y que avalaría en principio la tesis de una diversidad pedagógica positiva, hemos podido apreciar una gran concurrencia en la descripción de la práctica docente que realizan los estudiantes de diversas facultades. Aún más, esa concurrencia se produce asimismo entre éstos y la opinión de los propios docentes en sus auto-evaluaciones. A la diversidad de discursos se opone, entonces, una importante recurrencia de prácticas que se convierte, a poco andar, en un mensaje pedagógico institucionalizado que suele contradecir las declaraciones previas pues, como hemos dicho, se asienta sobre la diferencia cognitiva como diferencia de jerarquía. Es en este momento en que aparece la problemática de la evaluación y la mejora centradas en las individualidades y no en la comunidad, más aún si la evaluación defiende unas pautas o perfiles de referencia exógenos a la propia comunidad. Aceptando la usual brecha entre discurso y práctica, la posibilidad de un bridging parecería más factible desde una dinámica de tensión continua entre la información obtenida de la evaluación de docentes y estudiantes y su Perfil de Referencia generado por su propia comunidad docente. Con todo, interesa destacar que, mientras es el docente individual el que enseña, es la institución la que educa, lo cual redundaría en que se torne ineludible el compromiso comunitario con un nivel no sólo micro, sino colectivo de docencia, asumiendo que, como lo acusa la recurrencia percibida de las prácticas docentes, ya existe un referencial implícito construido colectivamente en la cultura docente, el cual aún está a la espera de ser asumido.

Problemática 3: Asignaturismo

Esta ha sido, sin duda, la más fuerte de todas las barreras enfrentadas. Derivada de la matriz quimérica de la docencia, que prescribe como modelo del fenómeno pedagógico la relación singular entre profesor y estudiante, debe ser la idea más asentada en la cultura docente de nuestros académicos. De acuerdo a esta concepción, el docente desarrolla su docencia en el marco de realidad constituido por una asignatura, y sólo dentro de ese campo de acción se preocupa de desarrollar su reflexión, avanzando a niveles superiores sólo en la medida en que puedan entenderse como agrupaciones de la misma entidad (ciclos, líneas de formación caracterizadas por la estructura de requisitos, etc.).³ Esto ha significado que a la hora de enfrentarse a la tarea de consensuar visiones sobre la docencia que se debe realizar para el logro de determinados propósitos formativos se esgrime como barrera la peculiaridad irreductible de las diversas asignaturas que componen los planes de formación lo que imposibilitaría la posibilidad de elaborar orientaciones comunes.

Es posible que el espacio de la sala de clases haya jugado un rol fundamental como metáfora del fenómeno pedagógico a tal punto que sirviera como modelo de teorización (Baeza, 2003). "El espacio dominante del ejercicio profesional es el aula, un espacio aislado" afirma Gimeno Sacristán (Gimeno, 1997), mientras Natriello sostiene que "la enseñanza es una ocupación en la cual los profesores individuales actúan solos y lejos de la mirada de otros colegas adultos. Lo que es más, la naturaleza de la docencia deja a los profesores con una sensación de inseguridad acerca de su propio rendimiento y de los efectos que el mismo tiene sobre los estudiantes" (Natriello, 1997), y notemos el peso específico que tiene el hablar de esa "naturaleza" solitaria de la docencia.

Lo cierto es que se ha legitimado la imagen del aula y la asignatura como algo dado, como el espacio natural de enmarcación de la reflexión pedagógica universitaria, obnubilando la importancia educativa, ya no instructiva, de los

intersticios en la vida universitaria del estudiante, validando de paso la imagen solitaria del docente en la cátedra. Pero además, en opinión de Lee Schulman, la hegemonía heteroglósica que ha tenido la psicología respecto de la educación, ha jugado a consolidar teóricamente ese imaginario. "Los estudios sobre enseñanza – afirma Schulman – tienen lugar en aulas convencionales. En cambio, el aprendizaje y el desarrollo son estudiados comúnmente mediante la observación de individuos. Por ende, los estudios sobre la enseñanza dan cuenta de la manera en que los profesores hacen frente al carácter ineludible de los recintos escolares como lugares donde grupos de estudiantes trabajan y aprenden en conjunto. En contraste, los estudios sobre el aprendizaje y el desarrollo generan principios de pensamiento o comportamiento individuales que a menudo deben hacerse extensivos con cautela a los grupos" (Schulman, 2001) pero que hacen pensar en ellos bajo el modelo de las individualidades.

Problemática 4: Abandono de la tradición y compromiso con lo nuevo

Es notable un prurito antitradicional en los docentes universitarios a la hora de discutir acerca de cómo debe llevarse a cabo la docencia. En todas las unidades con las cuales hasta el momento se ha trabajado, los modos históricos de hacer la docencia, los del academicismo, representados categorialmente por el Énfasis en Contenidos, son relegados a la condición de perfil no deseado. A la inversa, cuando los estudiantes nos entregan sus percepciones resulta tener una presencia significativa, sobre todo en lo referido a los propósitos que se esperan de la evaluación del aprendizaje (medir la retención de contenidos) y a los criterios para organizar y seleccionar el conocimiento. Contrariamente a esta tendencia, y dado que en el discurso no todo obedece a la voluntad y arbitrio del emisor, se da también la manifestación, en un porcentaje significativo de las opiniones de los docentes para llevar a cabo la elaboración de cómo debe ser la docencia ideal de una unidad, de

3. En el área de las artes, un profesor dudaba cómo responder la primera pregunta del cuestionario que aplicábamos, y que decía "para seleccionar los contenidos, debe tenerse presente". Antes de que yo pudiera responderle cómo podría entenderse la pregunta, otro profesor le contestó: "en qué forma haces la asignatura" con lo que logró su conformidad absoluta, pese a que la pregunta en modo alguno intencionaba esa idea.

ideas propias de la cultura academicista. Siendo esto parte de otro texto en que estamos trabajando, podemos aquí traer algunos ejemplos respecto de esta prevalencia inconsciente. A propósito de cómo seleccionar y organizar los contenidos, y frente a la pregunta por los criterios claves para ellos, por ejemplo, aparecen como respuestas "Actualidad del Conocimiento"; "Las bases del conocimiento y actualidad"; "Los conceptos básico y fundamentos. La importancia en la disciplina", lo que es muy respetable dentro de la docencia universitaria, pero no deja de ser problemático cuando es el único criterio clave para ello. En cuanto a la función que debe cumplir la evaluación del aprendizaje, tenemos opiniones del tipo "Evaluar a los estudiantes y corregir errores del conocimiento"; "dar por lograda una etapa o listado de conocimientos" o "conocer la efectividad en la transmisión de los contenidos y el nivel de asimilación de dichos contenidos por parte de los alumnos" o bien "calificar a los alumnos".

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Cultura docente: colonialidad, subalternidad y cambio pedagógico.

Los problemas para la implementación que reseñamos pueden reducirse a una pocas líneas de configuración que serían: la aceptación de la racionalidad disciplinaria como racionalidad pedagógica; la individualidad irreductible de la práctica pedagógica; un espacio enunciativo incuestionado del discurso pedagógico, el de un aula/asignatura; y la preferencia por el discurso pedagógico de moda frente al discurso instalado en contraposición a una práctica asentada en la tradición.

Nuestra hipótesis en este texto es que estas barreras implicadas en el cambio pedagógico refieren el problema de fondo a lo que llamamos la matriz quimérica de la docencia legítima, concepto que nos sirvió para comprender y sistematizar las dificultades propias del cambio pedagógico en la universidad en el desarrollo

de la implementación del modelo evaluativo que venimos trabajando, para lo cual los acercamientos teóricos que prestan las ciencias de la educación académicamente reconocidas como tales no sirven de mucho, haciendo preciso buscar interlocución con otras corrientes de pensamiento y, en particular, con los estudios latinoamericanos en su contribución al problema de la relación de dependencia latinoamericana en el conocimiento bajo el prisma del eurocentrismo.

Si bien es cierto que los docentes tienen divergencias en cuanto a cómo debiera darse la docencia ideal en sus unidades, no es menos cierto que la cultura docente que portan ya tiene un tejido considerable de acuerdos implícitos, cuyo origen es el de la colonialidad del poder. Para el académico argentino Walter Mignolo la colonialidad puede entenderse "como el otro lado (¿el lado oscuro?) de la modernidad" (Lander, 2000), pues constituyen dos caras del mismo fenómeno, vistas desde la realidad provinciana/hegemónica europea la una, o desde la provinciana/subalterna de Latinoamérica, la otra. A diferencia de cualquier otro oficio, la docencia tiene la peculiaridad de ser oficio aprendido por padecimiento, no por adiestramiento con un maestro que nos guíe. Cuando Dewey afirmaba que "las costumbres, los métodos y los estándares de trabajo de la profesión constituyen una "tradición", y...la iniciación en las tradiciones es el medio por el que se liberan y se dirigen los poderes de los aprendices" (Schön, 1992) se refería a una profesionalidad muy diversa de la profesionalidad docente, que en modo alguno ha sido iniciática. Nos hacemos docentes a través del proceso de haber sido estudiantes, en el cual introyectamos en nuestra estructura cognitiva una serie de patrones de desempeño, pautas de valoración y esquemas de acción que nos permiten movernos con comodidad en el peculiar mundo de la escolaridad. Como lo ha señalado Bourdieu, las "estructuras cognitivas son formas históricamente constituidas, por lo tanto arbitrarias (...) cuya génesis social se puede reconstruir" (Bourdieu, 1997). Para Bourdieu, las estructuras cognitivas son el pivote necesario a la socialización pues

actúan como correlato de las estructuras objetivas del orden social con carácter de estructuras "in-corporadas". Luego, las instituciones educativas, a través de la interacción continua de sus miembros, a través de sus procesos conversacionales, de sus prácticas, genera en forma colectiva y permanente una cultura docente que legitima, ordena y privilegia una determinada pauta de desempeños, valores y patrones, con exclusión de otros. Ello determina que a través de siglos de práctica pedagógica se haya heredado una conceptualización "durable"⁴ de la docencia, una suerte de "matriz quimérica" de la acción docente. Ella presenta algunos ejes constitutivos básicos:

- a) la docencia se muestra como un quehacer en el que concurren dos individualidades,
- b) la relación entre ambas se establece sólo en función de los sutiles lazos de la más pura y neutra racionalidad.
- c) el lugar en que se sitúan ambas singularidades es el de un no-lugar, que opera como lugar enunciativo abstracto cuya legitimidad le permite desplazarse y asumir cualquier punto de mirada para la enunciación de su discurso
- d) el lenguaje mediante el cual se enuncia no es un lenguaje propio del quehacer al que refiere, es siempre un lenguaje "prestado", heterónimo, proveniente de las disciplinas del conocimiento formalizadas en la tradición académica. Esto es, lo pedagógico tiene un carácter subalterno pues nunca habla, siempre resulta hablado.

Dichos ejes constitutivos están asociados al proyecto del sujeto de la modernidad. Es así que ya en el siglo XVI, con Comenio y otros autores "se inicia un modelo de actuar apoyado en técnicas de trabajo de aula" (Díaz & Inclán, 2001). A partir de estos ejes es que los maestros conciben como muy poco grato el recurrente "accidente" de tener que enfrentarse a grupos numerosos de estudiantes. A menor cantidad

de ellos, se imaginan siempre mejores resultados pues, podemos deducir, se siente mayor cercanía a este patrón ideal de relación pedagógica. A este nivel de premisas, ello pudiera ser una explicación primaria de por qué en el par docencia-investigación ésta última es el elemento rector. Lo que ocurriría es que dichos ejes constitutivos de la docencia se insertan al interior de la funcionalidad que cumple la institución educativa en la construcción/expansión del orden de la modernidad, en cuanto a procesos de clasificación y jerarquización que operan sobre la base de la conversión muy poco neutra de las diferencias en valores, proceso en el cual "european local knowledge and histories have been projected to global designs", y entre cuyos mecanismos se halla "an institutional structure, functional to articulate and manage such classifications (state apparatus, universities, church, etc.)" (Mignolo, 2000b). De esta suerte, lo que se le escapa a Bourdieu en su conceptualización de las estructuras cognitivas como incorporación de estructuras sociales "objetivas" más que como elementos intrínsecos y puramente mentales del sujeto, y que a nosotros nos sirve para explicar el paso desde esas estructuras sociales presentes en los procesos educativos y organizacionales al discurso de los sujetos que los defienden, es el problema soslayado que representa esta situación cuando es vista desde la periferia europea: la colonialidad de dicho proceso, en tanto en cuanto que el currículo "cumple la función de organizar hegemonías (homogeneidades) en los países centrales y dominios (heterogeneidades) en los países o espacios periféricos" (Rodríguez, 1998).

Nuestra sospecha es que los rasgos aquí listados consolidan un modelo de trabajo en que se valida la relación de dependencia histórica latinoamericana y la subalternidad en que se encuentra la pedagogía universitaria desde su matriz quimérica. Esto puede sonar paradójico en la medida en que se ha acostumbrado a conceptualizar a los intelectuales criollos, en la categorización del grupo de estudios subalternos

4. Durable en el mismo sentido en que el sistema de oposiciones binarias que caracteriza el pensamiento analítico de la modernidad es para Mignolo "the enduring enchantment", pues funciona como punto de enunciación, nunca como sujeto del enunciado. "The enduring enchantment of binary oppositions seems to be related to the enduring image of a European civilization and of European history told from the perspective of Europe itself. Europe is not only the center (that is, the center of space and the point of arrival in time) but also has the epistemic privilege of being the center of enunciation" Mignolo, Walter. "The enduring enchantment" en *The South Atlantic Quarterly*, 101:4, fall 2002. Duke University Press.

de la india, como la élite, o aquellos que actúan como una suerte de bisagra en el juego global de las relaciones de subalternización. En la opinión de Ileana Rodríguez, sin embargo, la subalternidad no necesariamente se opone como magnitud negativa de la élite, pues se concibe a partir de ciertos rasgos básicos:

- multilocalización, es decir, que ella puede visualizarse en cualquier orden de relaciones sociales, no sólo en el tradicional de "clase"
- naturalización de las condiciones históricas del presente, ocultando su "constructividad"
- convergencia en ella de patrones de toda clase que evidencian los límites de la cultura legítima "Los patrones de representación del subalterno llevan el liberalismo a sus bordes- afirma Rodríguez- hacia sitios donde éste se constituye en prohibiciones, ilegalidades y sin razones" (Rodríguez, 1998).

Esto último es lo que puede verse, por ejemplo, en la crítica que hace Bernard Rey (Rey, 1999) a la posibilidad del ejercicio racional en la escuela. Según Rey, se asume normalmente que el esquema básico de la racionalidad es el proceso de conocimiento de un sujeto sobre un objeto, olvidando que ese ejercicio es, siempre, en función de un otro que lo autoriza y, por ende, lo determina. En la escuela se trata del docente y de los patrones de legitimidad que éste defiende. En la vida académica, se trata de aquellas instancias que permiten el desarrollo de ese ejercicio como motor de las disciplinas. No es posible ser racional sino siéndolo para otro, que se erige, en tanto instancia de intersubjetividad frente a lo real, como garante de esa misma realidad que por sí misma no puede autoafirmarse.

La subalternidad del docente se manifiesta en algunas condiciones constitutivas de su quehacer en tanto:

- labor orientada básicamente al desempeño individual, con un compromiso de responsabilidad totalizante respecto del fenómeno educativo al que se aboca.
- dispone de un lenguaje "prestado" desde otras disciplinas que finalmente, como en el caso de la psicología, han colonizado la concepción del quehacer educativo borronando su especificidad.
- construye culturalmente las estructuras que le permiten hacer docencia mediante la participación en el mundo de la escolaridad (en cualquiera de sus niveles), pero conceptualiza su rol a la manera de las profesiones liberales con un pretendido carácter técnico. La razón instrumental ha llegado, desde la contribución hecha por la tecnología educativa, en primera instancia, y por los ulteriores desarrollos de la racionalidad técnica (entre las cuales se encuentran los modelos de competencias funcional y de análisis de tareas) a legitimar, en la estructura misma de las encuestas de evaluación v.gr., una esquematización del trabajo pedagógico que aspira a la precisión de la técnica: diseño curricular, evaluación, metodologías, etc., que fragmenta y reifica la complejidad del fenómeno, recudiéndolo al análisis de una maquinaria y ocultando la historicidad de su status de representación.
- en comparación con las labores de investigación, en las cuales se enraza la condición de élite de la academia, la docencia tiene un rol con una muy menor valoración, en lo cual se juega la condición subalterna, no sólo en lo poco que aporta al estatuto académico de quien la ejerce, sino en que se vuelve el lado oscuro de la academia, una suerte de pariente pobre, olvidado, marginado y poco atendido, pues la producción de saber tiene su locus enunciativo principal en Europa, estableciendo el estatuto de alta valoración que tiene así la producción de conocimiento frente a su enseñanza. A este respecto, apunta Mignolo: "while capitalism moved from Europe to the United States, then to Japan, and now to China, epistemology apparently remains located in Europe, which is taken, simultaneously, as the nonplace (or transparently universal) locus of enunciation" (Mignolo, 2002).

Estos ejes calzan bastante con el discurso sobre la globalización que pretende legitimar su condición de fenómeno ligado a la tercera fase del capitalismo sustentada en una nueva generación de tecnologías de la información, levantando de pasada la idea de que el cambio pedagógico debe comenzar a buscarse por medio de la inserción en el cambio tecnológico. Conviene notar, en relación con lo este punto, que "ni las TIC ni el acceso al conocimiento que las TIC facilitan – como sostiene Grínor Rojo (Rojo et al, 2003) – están cambiando el curso de la historia por su sola cuenta, con independencia de las variables que provienen de los fundamentos materiales de la sociedad" por cuanto supone tender "una línea causal directa entre el cambio tecnológico y el cambio histórico, arguyendo que son los medios de información y de comunicación los que nos han aproximado por sí solos hasta el extremo de revolucionar completamente nuestra experiencia del tiempo y sobre todo del espacio".

Si unimos esto a las presiones cotidianas, la falta de tiempo, las metas grandilocuentes que se persiguen, no es extraño que se continúe reproduciendo la misma condición. Subalternidad, para Spivak, es "el límite absoluto o lugar donde la historia se narrativiza como lógica" (Rodríguez, 1998), a lo cual ha contribuido el paradigma de la racionalidad técnica en educación reproduciendo no sólo la colonialidad de los saberes transmitidos, sino la colonialidad del ser, pues la matriz química se presta como elemento rector a la autoconstrucción de la identidad del docente. Unamos esto a las actuales tendencias en evaluación del docente de secundaria (habría que pensar cuán lejos están los docentes universitarios de esto) en que el cambio que ha visto esta práctica "pasa básicamente sobre la direccionalidad de estas medidas sobre el sector docente y su nivel de individualización. Se trata de una vuelta al individuo, con medidas que implican un desplazamiento de responsabilidades hacia la base y, en ella, a cada sujeto" (Birgin, 2000), volviendo a cerrar el círculo en que al docente individual le cabe iniciar el proceso y hacerse cargo de todos sus

resultados. Unamos ahora esto a un contexto en el que proliferan las instituciones de educación superior centradas en la enseñanza, sin desarrollo, o muy poco, de la investigación y veremos, con Alejandra Birgin, que esta instalación que vieron los 90 de una cultura de la evaluación se entendió como "estrategia de control padronizado del trabajo docente" (Birgin, 2000)

Mientras persistan estas concepciones del fenómeno docente no sólo como referentes de la práctica sino de la teoría, resultará verdaderamente difícil emprender mejoras que tiendan a la integración de los esfuerzos docentes por cumplir las expectativas pedagógicas institucionales que se planteen como necesarias, y persistirá la brecha entre discurso y práctica más allá de las posibilidades de bridging que entrega la metodología de reflexión sobre la práctica, en tanto que, al tratarse de concepciones coloniales del fenómeno docente con carácter legítimo, se hallan a la base de la reflexión como supuestos que habitan el punto ciego de la conciencia docente, en un doble juego de ocultamiento, por su colonialidad y por su carácter instrumental para ordenar, analizar, prescribir y comprender la realidad educativa.

Superar la heteroglosia de la práctica pedagógica, en particular la relativa al discurso de la psicología, se erige uno de los desafíos urgentes de los estudios educativos en el actual contexto. Paso decisivo para ello, a mi juicio, es el cuestionamiento de la mirada tecnicista sobre la docencia a la luz del prisma de los desarrollos contemporáneos en la discusión de la cultura y el sujeto, reforzando los diálogos con otros interlocutores como la antropología, los estudios culturales y la teoría crítica latinoamericanos, interlocución que podría colaborar, mediante una metodología transterritorial, a dar el paso necesario a una comprensión colectiva, comunitaria, de la práctica pedagógica, que se ve obstruida por la "durabilidad" de concepciones subalternizantes cuyo imaginario se asienta sobre la individualidad de la práctica docente.

Bibliografía

BAEZA A., ADRIÁN. (2003) Evaluación Del Docente En La Universidad De Chile: La Mirada Desde Los Estudiante. Revista Enfoques Educativos, Volumen N° 5 (1): 29-49.

BIRGIN, ALEJANDRA. (2000) Capítulo IX La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En: Pablo Gentili - Gaudêncio Frigotto (Comps.) La Ciudadanía Negada Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. CLACSO, Buenos Aires.

BOURDIEU, PIERRE. (1997) Razones Prácticas: sobre la teoría de la acción. Anagrama, Barcelona.

BOURDIEU, PIERRE. (1990) Sociología y Cultura. Grijalbo, México.

DE MIGUEL DÍAZ, MARIO. (1991) Criterios para la evaluación del profesorado. Universidad de Oviedo, España.

DÍAZ BARRIGA, ANGEL - INCLÁN ESPINOSA, CATALINA. (2001) El docente en las reformas educativas. En: Rodríguez, E. (Coord.) La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica. Cuadernos de Educación Comparada no 5, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ. (1997) Docencia y cultura escolar. Ed. Ideas, Buenos Aires.

MIGNOLO, WALTER. (2000) "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad", en Edgardo Lander (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires: 41-51.

MIGNOLO, WALTER. (2000) Local histories/global designs. Coloniality, subaltern knowledges and border thinking. Princeton University Press, New Jersey.

MIGNOLO, WALTER. (2002) "The enduring enchantment" en The South Atlantic Quarterly, 101:4, 927-954.

NATRIELLO, GARY. (1997) "Consecuencias deseadas e imprevistas: propósitos y efectos de la evaluación del profesorado" en Jasón Millman-Linda Darling-Hammond. Manual para la evaluación del profesorado. Editorial La Muralla, Madrid. 49-65

REY, BERNARD. (1999) De las competencias transversales a una pedagogía de la intención. DOLMEN, Santiago de Chile.

RODRÍGUEZ, ILEANA. (1998) "Hegemonía y Dominio: subalternidad, un significado flotante" en Teorías sin disciplina: (latinoamericanismo, postcolonialidad y globalización en debate). Edic de Santiago Castro Gómez y Eduardo Mendieta. Porrúa, México. 84-101

ROJO, GRINOR- ZAPATA, CLAUDIA - SALOMONE, ALICIA. (2003) Postcolonialidad y Nación. LOM, Santiago.

ROMEO C., JULIA. (1998) "Perspectivas del Currículo en la Educación Superior" en Revista Enfoques Educativos Vol.1 N°1. Santiago. 57-74

SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL. (1998) Evaluar es comprender. Editorial Magisterio del Río de la Plata; Buenos Aires.

SCHULMAN, L. (2001) "Conocimiento y enseñanza". En: Revista de Estudios Públicos (83) Centro de Estudios Públicos, Santiago. 163-196

SCHÖN, DONALD. (1992) La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Ediciones Paidós, México.

WATZLAWICK, PAUL - WEAKLAND, JOHN H. - FISEL, RICHARD (1995) Cambio: formación y solución de los problemas humanos. Herder, 9ª edición, Barcelona.